pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Isensee, Fanny; Wolter, Andrä

Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2017) 1, S. 13-23

Quellenangabe/ Reference:
Isensee, Fanny; Wolter, Andrä: Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2017) 1, S. 13-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156859 - DOI: 10.25656/01:15685

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156859
https://doi.org/10.25656/01:15685

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

http://www.dgwf.net

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

ZHWB - ZEITSCHRIFT HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

ZIELGRUPPEN WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG

1|17

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

13 Thema
Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

13 FANNY ISENSEE, ANDRÄ WOLTER

Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive
Eine vergleichende Untersuchung

24 SARAH PRÄßLER

Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden

32 SUSANNE KNÖRL, SUSANNE HERDEGEN

Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung
Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse

39 BIRGIT CZANDERLE

Studierbarkeit
Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium

45 ANITA SCHWIKAL, BASTIAN STEINMÜLLER

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung
Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendendaten

53 JOHANNES KOPPER

Alumni von Hochschulen als heterogene Zielgruppe akademischer Weiterbildung

63 OLE ENGEL, ANDRÄ WOLTER

Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?

75 SIMONE SIX

Arbeitslose Ingenieur_innen
Weiterbildung als Chance zur Integration in den Arbeitsmarkt

83 SANDRA WOLF, ANDREA DELLIT, ELEONORE DANZ

Betriebliche Unterstützung von beruflich qualifizierten Beschäftigten bei berufsbegleitenden Bachelorprogrammen
Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung

92 CHRISTOPH DAMM, OLAF DÖRNER

Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain
Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung

99 KATHARINA KRIKLER

Zielgruppenspezifische didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen
Eine Befragung von Fachkräften und Alumni

106 EVA-MARIA GLADE, JESSICA NEUREUTHER

Zielgruppenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Das Beispiel des Fernstudiengangs „Schulmanagement“ des Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern

114 Publikationen

115 Buchbesprechungen

119 Tagungsberichte

119 **„Biografie – Lebenslauf – Generation“**
Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
28. bis 30. September 2016 in Tübingen

121 **Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung und Wertefragen**
46. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik
07. bis 10. März 2017 an der Technischen Hochschule Köln

123 **„Raumaneignung und Raumnutzung“**
5. Tagung der informellen Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum
10. bis 11. März 2017 an der Universität Potsdam

124 Dokumente

DGWF 5-point strategy document to the EU-Initiative Report on “Academic further and distance education as part of the European lifelong learning strategy”

126 Aus der Fachgesellschaft

126 **Buch zur DGWF erschienen**

128 **Zielgruppen der DGWF Jahrestagungen**
Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien

136 **Lateinamerikanische Zukunftskonferenz zur wissenschaftlichen Weiterbildung**
Bericht zur Tagung „Proyectando la Educación Continua Universitaria“
04. - 07. Oktober 2016 in Santiago de Chile

137 **Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland stößt EU-Initiativbericht zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Brüssel an**

139 **Forschungsergebnisse auf den Punkt gebracht**
Bericht zum 5. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung
05. - 06. Mai 2017 an der Universität Bielefeld

141 Service

141 TERMINE

142 NEUE MITGLIEDER

143 AUTORENVERZEICHNIS

Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive

Eine vergleichende Untersuchung

FANNY ISENSEE
ANDRÄ WOLTER

Kurz zusammengefasst …

Der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden" spielt in Deutschland in der Debatte über eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige eine zentrale Rolle. Gleichwohl ist er kontrovers und streckenweise diffus. Da dieser Begriff aus dem englischsprachigen Raum und aus der international-vergleichenden Hochschulforschung kommt, sollen in diesem Beitrag ausgewählte Länderstudien vorgestellt werden, die mit diesem Begriff arbeiten. Dabei zeigt sich nicht nur die Heterogenität des Begriffes, sondern auch die damit verbundene Unterschiedlichkeit von empirischen Befunden. Da das Verständnis von nicht-traditionellen Studierenden immer an die nationalen Bildungssystemstrukturen rückgebunden ist, schlägt der Beitrag für Deutschland eine strukturbasierte Definition von nicht-traditionellen Studierenden vor, der seinen Ausgangspunkt in der für Deutschland charakteristischen Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung findet.

1 Lebenslanges Lernen und Hochschule

Das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL), dessen Anfänge auf die späten 1960er und die 1970er Jahre zurückverweisen, hat in den letzten Jahrzehnten nicht nur an Bedeutung gewonnen, sondern auch seine Bedeutung verändert. Standen ursprünglich solche Ziele wie Teilhabe und Chancengleichheit im Mittelpunkt, rückten insbesondere seit den 1990er Jahren ökonomische, marktorientierte Motive, eine starke Ausrichtung am Ziel der Beschäftigungsfähigkeit in den Vordergrund, ohne das ältere partizipative Verständnis ganz zu verdrängen (OECD, 1996). Es zeigte sich jedoch, dass nicht nur die konkrete hochschulpolitische Umsetzung auf nationaler Ebene stark variierte und teilweise noch bis heute erheblich voneinander abweicht (Slowey & Schuetze, 2012b, S. 6f.; Dollhausen et al., 2013), sondern in vielen Ländern auch eine beträchtliche Diskrepanz zwischen Programm und Realität bestand und immer noch besteht. Auch hat der Begriff des LLL unterschiedliche theoretische Ausdeutungen, aber bisher keine gemeinsame theoretisch fundierte Konzeptualisierung gefunden.[1] In vielen Konzepten des LLL ist eine Zielpluralität angelegt: „education for a more highly skilled workforce; personal development leading to a more rewarding life; and the creation of a stronger and more inclusive society" (Aspin, Chapman, Hatton & Sawano, 2001, S. 21). Unterschiede bestehen dann in der Gewichtung der einzelnen Ziele.

Entgegen der weit verbreiteten Vermutung, dass LLL erst relativ spät von der Hochschulpolitik thematisiert wurde, wurden hochschulpolitische Aspekte, insbesondere solche der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, bereits in frühen LLL-Konzepten aufgegriffen, wenn auch eher am Rande (Wolter & Banscherus, 2016). Die Hochschule als Ort des LLL blieb über die 1980er und 1990er Jahre kontinuierlich ein internationales Thema (Schuetze, 2014) – allerdings in der Praxis mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Staaten. Deutschland war hier kein Vorreiter, sondern eher eine „verspätete Nation". Spätestens seit dem Bologna-Prozess haben LLL-Angebote an Hochschulen aber auch in Deutschland eine höhere Relevanz und sichtbarere Präsenz erhalten.

Seit seinen Anfängen zielt das Konzept des LLL darauf ab, möglichst breite Teile der Gesellschaft zu erreichen und eine Öffnung der Bildungsinstitutionen sowie eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten und höhere Bildungsbeteiligung zu fördern. Wenn es um LLL an Hochschulen geht, richtet sich der Blick ebenfalls auf unterschiedliche Gruppen. Slowey und Schuetze (2012a, S. 15f.) unterscheiden sieben verschiedene Gruppen von lebenslang Lernenden im Hochschulsys-

[1] Wolter und Banscherus (2016, S. 65 f.) unterscheiden, in Anlehnung an Schuetze (2007) und Wolter (2012b), vier Konzepte des LLL: ein egalitäres, partizipatorisches Modell; ein kulturelles und persönlichkeitsorientiertes, humanistisches Modell; ein postmodernes Konzept und schließlich ein humankapitaltheoretisches Modell.

tem.[2] In Deutschland stehen meist zwei Gruppen im Mittelpunkt: Teilnehmer_innen an weiterbildenden Programmen der Hochschulen, insbesondere im postgradualen Bereich, die sich an Erwerbstätige mit, aber auch ohne Hochschulabschluss richten, sowie beruflich qualifizierte Studierende im grundständigen Studium, insbesondere so genannte nicht-traditionelle Studierende. Das herkömmliche Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung konzentrierte sich auf die erste Gruppe, ein erweitertes Verständnis im Kontext lebenslangen Lernens schließt beide Gruppen ein.

2 Nicht-traditionelle Studierende – national und international

Dieser Beitrag nähert sich den nicht-traditionellen Studierenden (NTS) als einer Zielgruppe für LLL im Hochschulsystem. Gerade diese ist für eine Öffnung der Hochschulen von besonderem Interesse (Teichler & Wolter, 2004). Erstens repräsentiert sie eine Zielgruppe, die von den Hochschulen bislang kaum erschlossen wurde – in Deutschland sind ihr, bei einer engen Definition, etwa drei Prozent der Studienanfänger_innen zuzurechnen (Otto & Kamm, 2016, S. 204). Allerdings hat sie in den letzten Jahren, etwa durch die Neuregelung der Hochschulzulassung für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung durch die Kultusministerkonferenz (2009) oder den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (seit 2011), deutlich an hochschulpolitischer Aufmerksamkeit gewonnen. Zweitens verkörpern diese Studierenden das Prinzip des LLL in paradigmatischer Weise, weil sie in ihren Lebensverläufen in variierenden Kombinationen Schulbildung, berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung, Erwerbstätigkeit, Studienvorbereitung und Studium ebenso wie formales, non-formales und informelles Lernen verknüpfen.

Der Begriff der NTS wird wegen seiner Unschärfe häufig kontrovers diskutiert und inzwischen in Deutschland oft durch den – mindestens ebenso unpräzisen – Begriff der beruflich Qualifizierten im Studium ersetzt. Das Attribut „nicht-traditionell“ wirft die Frage auf, wie traditionell und nicht-traditionell eigentlich voneinander abgegrenzt und welche Kriterien an „nicht-traditionell“ angelegt werden.[3] So findet man gelegentlich Definitionen, in denen jede Abweichung vom „Normalstudierenden“ oder der studentischen „Normalbiographie“ zum Merkmal von „nicht-traditionell“ wird – in der Spannweite von First-generation students, internationalen Studierenden, Studierenden mit Migrationshintergrund, Studierenden mit Behinderung/gesundheitlicher Beeinträchtigung, Teilzeit- und Fernstudierenden oder Studierenden mit beruflicher Qualifikation.

Der Begriff der NTS wird dann gleichsam zum Synonym für die Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden, verliert aber damit an analytischer Präzision. Schließlich sind mit diesen verschiedenen Gruppen jenseits der Benachteiligungsdiagnose und Diversitätsdebatte ganz unterschiedliche hochschulpolitische Diskurse verbunden. Im Übrigen führt diese weite Begriffsfassung zu einer statistischen Überschätzung des Grades an struktureller Offenheit im deutschen Hochschulsystem, weil kumuliert mehr als die Hälfte aller Studierenden in eine dieser Kategorien fällt, aber fast jede einzelne dieser Gruppen (mit Ausnahme der internationalen Studierenden) stark unterrepräsentiert ist. Auch die Förderinstrumente – finanziell oder studienorganisatorisch – unterscheiden sich zwischen diesen Gruppen erheblich.

Der Begriff der NTS ist keine deutsche Erfindung, sondern stammt aus der international-vergleichenden Forschung bzw. dem englischsprachigen Raum. Am längsten und weitesten verbreitet ist der Begriff in der amerikanischen Studierendenforschung, in der er schon in den 1980er Jahren etabliert war. Auch im internationalen Vergleich finden sich sehr unterschiedliche, eher weite und eher engere Definitionen, die sowohl von der Bevölkerungsstruktur wie von Strukturmerkmalen des Bildungssystems beeinflusst werden. In manchen Ländern (z.B. Kanada) zählen zum Beispiel First-nation-Studierende zu den NTS (Schuetze, 2012). Von großer Bedeutung ist die Struktur des Hochschulzugangs (siehe Abschnitt 4).

Der in jüngeren Veröffentlichungen in Deutschland häufig verwendete Begriff der beruflich qualifizierten Studierenden (u.a. Elsholz, 2015) fasst ebenfalls biographisch sehr heterogene Gruppen zusammen, die nur teilweise das Thema Öffnung der Hochschule betreffen.

- Die statistisch immer noch größte Teilgruppe sind Abiturient_innen, die nach der Reifeprüfung und ihrem Schulabschluss zunächst eine betriebliche und/oder schulische Berufsausbildung absolviert und erst danach ein Studium aufgenommen haben.
- Eine ganz andere Bildungs- und Berufsbiographie weisen dagegen diejenigen Studierenden auf, die über keine schulische Studienberechtigung verfügen, sondern über die Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation (z.B. eines Fortbildungsabschlusses) oder über Auswahlverfahren und Zulassungsprüfungen der Hochschulen zum Studium gekommen sind, häufig auch als Dritter Bildungsweg bezeichnet (nicht-traditionelle Studierende i.e.S.).
- Zwischen diesen beiden Gruppen liegen die Absolvent_innen aus Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (u.a. Abendgymnasien, Kollegs), die ihre (schulische) Studienberechtigung nach dem (ersten) Schulabschluss und nach einer Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit erworben haben.

---

[2] Second Chance Learners, Equity Groups, Deferrers, Recurrent Learners, Returners, Refreshers, Learners in Later Life.

[3] In der Literatur findet sich gelegentlich auch der Begriff der „nicht-traditionell Studierenden“. Dieser fokussiert auf das Studienformat, während der Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ bildungs- und berufsbiographische Merkmale akzentuiert.

Daneben gibt es weitere, meist sehr kleine Gruppen, die berufliche Qualifikation und Hochschulreife in unterschiedlichen sequentiellen Mustern kombinieren. Da der Hochschulzugang in Deutschland vertikal organisiert, an eine schulisch zu erwerbende Berechtigung gebunden ist, entzündeten sich lange Zeit (und zum Teil noch heute) heftige bildungspolitische Kontroversen an der Öffnung der Hochschulen insbesondere für NTS, zugespitzt auf die Frage, ob (bzw. in welchem Maße) Studierende ohne Abitur überhaupt studierfähig seien.

Die in diesem Beitrag in einer international-vergleichenden Perspektive vorgenommene Analyse zum Konzept und Verständnis nicht-traditioneller Studierender im Kontext lebenslangen Lernens schließt an die umfangreichen komparativen Untersuchungen an, die von Schuetze und Slowey auf der Basis von Länderstudien koordiniert wurden (Schuetze & Slowey 2000; Slowey & Schuetze 2012b).[4] Hierzu gibt es noch eine Vorläuferstudie der OECD aus dem Jahr 1987 (OECD, 1987; vgl. auch Schuetze, 2014). Im internationalen Vergleich zeigen sich auch hier national unterschiedliche Referenzpunkte für die Definition des Begriffs NTS: entweder (1) Personen bzw. Gruppen, die älter als die „Normalstudierenden" sind, die (2) an Hochschulen unterrepräsentiert sind, die (3) diskontinuierliche Biographien auf dem Weg zur Hochschule aufweisen oder (4) über alternative Zugangswege ins Studium gekommen sind, schließlich (5) auch solche, die in flexiblen Formaten (Teilzeit- oder Fernstudium) studieren.

Auf dieser Grundlage zielt der vorliegende Beitrag darauf, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie charakteristische Merkmale von NTS im institutionellen Rahmen nationaler Bildungssysteme aufzuzeigen. Dabei wird deutlich, wie unterschiedliche Definitionen mit divergierenden empirischen Untersuchungsergebnissen korrespondieren. Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte Studien aus fünf Ländern (Deutschland, Großbritannien, Österreich, Schweden, USA) vorgestellt. Einige dieser Untersuchungen sind zwar schon älteren Datums, werden hier aber herangezogen, weil sie die Diskussion über das Konzept NTS maßgeblich geprägt haben. Es geht hier nicht primär um die Aktualität der Untersuchungsergebnisse, sondern um das Verständnis der Begriffe und den Zusammenhang von Begriff und Ergebnissen.

3 Nationale Fallstudien zu nicht-traditionellen Studierenden

Die Zusammenstellung der Länderstudien erfolgte unter der Prämisse, dass mit den ausgewählten Fallbeispielen eine möglichst umfangreiche Bandbreite an Hochschulsystemen abgedeckt wird. Damit sollen exemplarisch das sehr breit gefächerte Begriffsspektrum für nicht-traditionelle Studierende innerhalb der jeweiligen nationalen Systemstrukturen und die daraus resultierenden empirischen Implikationen für Teilnahmequoten und Merkmale von NTS aufgezeigt werden. Die Vergleichbarkeit der Studien untereinander ist jedoch eingeschränkt, da sie sehr unterschiedliche methodische Ansätze und Auswertungsverfahren nutzen. Zunächst fällt auf, dass keine begriffliche Übereinstimmung in der Bezeichnung von nicht-traditionellen Studierenden herrscht. So werden neben ‚non-traditional students' ebenso Termini wie ‚adult students', ‚mature students' oder ‚lifelong learners' genutzt.

3.1 Deutschland

Die deutsche Forschungslandschaft zu nicht-traditionellen Studierenden weist eine große Anzahl von aktuellen Studien auf, die mit verschiedenen Forschungsansätzen und Auswertungsmethoden arbeiten. In diesem Beitrag wird dabei zwischen Untersuchungen unterschieden, die literaturbasiert sind (wie z. B. Freitag, 2012) oder die mit eigenen Daten (zum Teil sekundäranalytisch) untermauert sind. Unter letzteren gibt es viele, die sich lediglich auf eine Hochschule oder einen Studiengang, günstigenfalls noch auf ein Bundesland beziehen, und wenige, die länderübergreifend oder sogar bundesweit ausgelegt sind.

Alheit, Rheinländer und Watermann (2008) verwenden ein Konzept von NTS, das auch Studierende, die in Fernstudiengängen eingeschrieben sind, einschließt. Dies führt nicht nur zu einem sehr hohen Anteil von NTS (Alheit et al. 2008, S. 580f.), sondern auch zu einer im Blick auf die Zugangswege heterogenen Zusammensetzung, weil sich darunter eine hohe Zahl von Gymnasialabiturient_innen befindet. In der Studie bleibt letztlich offen, welche konkrete Definition von NTS ihr zugrunde liegt und ob der hohe Anteil der Fernstudierenden dazu führt, dass der Gruppe der NTS als Ganzes Schwierigkeiten zugeschrieben werden (wie eine hohe Abbruchquote), ohne zwischen den beiden Merkmalen „nicht-traditionell" und „Fernstudierende" zu differenzieren. Dies zeigt den Einfluss, den die Definition von NTS auf die Befunde hat.[5]

Auch Freitag (2012, S. 10) konstatiert, dass bisher keine einheitliche Definition von NTS existiert – weder auf nationaler noch auf internationaler Ebene. In den meisten Fällen werden in Deutschland Studierende, die über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangen, als nicht-traditionell eingestuft. Freitag merkt jedoch an, dass diese Begriffsbestimmung nur einen Teil der Gruppe der NTS ausmacht. Auch wird diese Gruppe eher anhand von

[4] Die deutschen Länderberichte im Rahmen dieser beiden Studien wurden jeweils von A. Wolter (2000, 2012 a) verfasst.

[5] In den Medien viel zitiert wurde eine methodisch durchaus elaborierte Studie von Brändle und Lengfeld (2016), die anhand eines Studiengangs (Sozialökonomie) an einer deutschen Universität (Hamburg) den Nachweis erbrachte, dass der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender geringer als der ihrer Kommiliton_innen mit Abitur sei. Zumindest hinsichtlich der Erfolgsquote ist dies ähnlich wie in den hier noch referierten Studien aus dem Gemeinschaftsprojekt HU Berlin/DZHW. Dennoch fällt auch die Stichprobe von Brändle und Lengfeld an einer Stelle heterogen aus, weil sie neben NTS i.e.S. auch Personen mit Fachhochschulreife enthält, die sich auch in anderen Studien als Problemgruppe erwiesen hat. Es bleibt offen, welchen Effekt diese Zusammensetzung auf den geringeren Studienerfolg, insbesondere den Notendurchschnitt hat.

Merkmalen, die sie nicht aufweist (z.B. fehlendes Abitur), anstatt von Merkmalen, die diese ausmachen, charakterisiert. Obwohl Freitag die Kategorisierung von NTS über den Zugang zur Hochschule kritisch betrachtet, schlägt sie keine weiteren Möglichkeiten der Definition vor. Auch ist dieses Argument nicht ganz zutreffend, weil sich mit den Zugangswegen ja andere biographische Verläufe verbinden und das Merkmal ‚Hochschulzugang' damit für unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiographien steht. Das wird besonders deutlich, wenn man Absolvent_innen des Zweiten und des Dritten Bildungsweges miteinander vergleicht, die zwar beide beruflich qualifiziert und zumindest in diesem Sinne nicht-traditionell sind, aber ansonsten eher unterschiedliche Lebensverläufe repräsentieren (Kamm, Spexard & Wolter, 2016), die mit vorhandener oder nicht-vorhandener Gymnasialerfahrung korrespondieren.

Ein drittes Konzept von NTS wird in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013) verwendet. Hier nutzen die Autor_innen den Begriff der „beruflich Qualifizierten". Diese Studierenden, die in der Studie 22 Prozent aller Studierenden ausmachen, haben vor ihrem Übergang an eine Hochschule bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen (ebd., S. 57ff.). In der Studie werden an den Universitäten 13 Prozent beruflich Qualifizierte ausgewiesen, von denen 81 Prozent das Abitur besitzen, während ihr Anteil an Fachhochschulen bei 42 Prozent liegt, darunter 26 Prozent mit Abitur. Diese sehr breite Definition führt zu einer Überschätzung des Anteils von Studierenden, die als nicht-traditionell eingestuft werden, was wiederum die tatsächliche Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und dem Zugang zu Hochschulen in Deutschland verzerrt.

Die Beiträge von Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto (2015) sowie Kamm, Spexard und Wolter (2016) und Banscherus, Kamm und Otto (2016) stehen exemplarisch für diejenigen Untersuchungen, die mit einer engen Definition von NTS arbeiten. Ihre Untersuchungen fokussieren auf Studierende, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben und vor dem Übergang an die Hochschule bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Diese Definition deckt sich im Wesentlichen mit dem Begriff des Dritten Bildungsweges und der von der Kultusministerkonferenz favorisierten absolut präzisen Bezeichnung „Hochschulzugang beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" (ähnlich auch die CHE-Studie Duong & Püttmann, 2014; vgl. dazu auch Wolter, 2015).

Davon ausgehend liegt der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden bei ca. drei Prozent der Studierendenpopulation und somit deutlich unter den in anderen Studien berichteten Werten.

Diese Herangehensweise baut auf einer zugangsbasierten Definition auf, geht aber weit darüber hinaus. Denn mit der Art des Zugangs sind unterschiedliche Lebensverläufe, Bildungs- und Berufsbiographien verbunden. Zudem wird mit der Konzentration auf Studierende des Dritten Bildungswegs die für Deutschland historisch so charakteristische Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung aufgegriffen. Insbesondere die zentrale Bedeutung des Abiturs – als Studienberechtigung, als Inbegriff von Studierfähigkeit und als individueller Bildungsnachweis – lässt aus der formalen Zugangsfrage sowohl eine biographische Verlaufsfrage als auch eine grundsätzliche Struktur- und Legitimationsfrage werden. Insbesondere die auf HISBUS-Daten[6] gestützte Analyse von Kamm et al. (2016) zeigt an mehreren Indikatoren größere Unterschiede zwischen den Studierenden aus dem Zweiten und denjenigen aus dem Dritten Bildungsweg auf, die es nicht als sinnvoll erscheinen lassen, beide Gruppen als Varianten desselben Typs aufzufassen.

Bei den Studienverläufen zeigt sich, im Gegensatz zu den häufig vermuteten Defiziten von NTS gegenüber Studierenden mit Abitur, dass NTS keine auffälligen Leistungsprobleme aufweisen. Der mittlere Leistungsdurchschnitt dieser Studierendengruppe[7] ordnet sich zwischen den Noten der Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife und den Leistungen der Studierenden mit Fachhochschulreife ohne Ausbildung sowie Studierenden des Zweiten Bildungswegs ein (Dahm & Kerst, 2016, S. 233). Allerdings fallen die Abbruchsquoten bei nicht-traditionellen Studierenden höher aus als bei den Studierenden insgesamt. Aber auch hier beendet die große Mehrzahl (in der Regel deutlich über 60 Prozent) das Studium erfolgreich. Als Hauptgründe für den Studienabbruch lassen sich als subjektiv zu hoch empfundene Leistungsanforderungen, finanzielle Gründe sowie die Unvereinbarkeit des Studiums mit der Erwerbstätigkeit identifizieren (ebd., S. 246ff.).

3.2 Großbritannien

NTS werden in der sich auf ganz Großbritannien erstreckenden Studie von Osborne, Marks und Turner (2004) unter dem Begriff ‚mature students' subsumiert, worunter die Verfasser ältere Studierende, die eine alternative Qualifikation zum A-Level oder Highers (dem englischen bzw. schottischen Äquivalent zum Abitur) besitzen, sowie Studierende, die als Zugangsvoraussetzung einen Access- oder Foundation-Kurs[8]

[6] HISBUS ist ein online-basiertes Erhebungsinstrument für Studierendensurveys des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

[7] Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die sich momentan im 5. Semester befindet.

[8] Access-Kurse bereiten Studieninteressierte, die keine formalen Qualifikationen nachweisen können, auf spezifische Studienfachrichtungen an Hochschulen vor. Foundation-Kurse wiederum ermöglichen Studierenden mit entsprechenden Vorkenntnissen den Einstieg in fortgeschrittene Phasen des Studiums.

absolviert haben, verstehen (Osborne et al., 2004, S. 292). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Entscheidung, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen, von den Befragten oftmals als schwierig beschrieben wird, da hiermit in vielen Fällen eine Neuorientierung des gesamten Lebensstils einhergeht. Die Anreize und Barrieren für potenzielle Studierende wurden von den befragten Studierenden an allen sechs untersuchten Hochschulen sehr ähnlich beschrieben (ebd., S. 295). Aus der Studie ließen sich sechs Untergruppen von NTS ableiten (ebd., S. 296):

- Die erste Gruppe der ‚delayed traditionals' umfasst Studierende, die über 20 Jahre alt sind, aber in ihren Interessen und in ihrer Leistungsbereitschaft den traditionellen Studierenden ähnlich sind.
- Die ‚late starters' beginnen meist nach einschneidenden Lebenserfahrungen ein Hochschulstudium, da sie eine (berufliche) Neuorientierung beabsichtigen.
- Mit ‚single parents' sind alleinerziehende Eltern – und hier besonders häufig Mütter – gemeint, die durch staatliche Initiativen dazu angehalten werden, sich weiterzuqualifizieren, und gleichzeitig finanziell eine Familie unterstützen müssen.
- Studierende, die einer Erwerbsarbeit nachgingen und parallel studierten, um weitere Karriereschritte in ihrem Beruf zu erreichen, werden als ‚careerists' bezeichnet.
- Die fünfte Gruppe der ‚escapees', die ebenfalls einer Erwerbsarbeit nachgehen, wollen sich weiterqualifizieren, um einen Ausweg aus einer beruflichen Situation ohne Aufstiegsmöglichkeiten zu finden.
- Die ‚personal growers', die nur einen sehr kleinen Anteil darstellen, studieren aus persönlichem Interesse, ohne dabei ein klares berufliches Ziel zu verfolgen.

Nach dieser Typisierung werden NTS zusätzlich anhand des Zusammenhangs mit Elternschaft, Familienstand und Beschäftigungsstatus unterschieden. Weitere Ergebnisse zeigen, dass in Großbritannien bei dieser weiten Definition zwar eine recht große Anzahl von nicht-traditionellen Studieninteressierten vorhanden ist, diese jedoch nicht im Fokus der Hochschulen stehen oder von diesen als besondere Zielgruppe priorisiert werden. Dies steht im Gegensatz zu der „widening participation"-Politik, die in Großbritannien seit den 1990er Jahren implementiert wurde. Im Zuge dieser Politik fand u.a. eine Reform der Hochschulfinanzierung statt, die darauf abzielte, dass sich auch Traditionsuniversitäten gegenüber NTS öffnen sollten (Osborne & Houston, 2012, S. 115; Grabowsky, Miethe & Kranz, 2013, S. 41f.).

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der widening participation-Strategie kommt die Studie von Hoelscher, Hayward, Ertl & Dunbar-Goddet (2008), welche die Hochschul- und Studienfächerwahl von Studierenden, die eine berufliche Ausbildung durchlaufen haben (mithin eine weit definierte Zielgruppe), untersuchte. Die Studie konnte zeigen, dass weder durch den Versuch, eine stärkere Verbindung zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung zu etablieren, noch durch eine Veränderung der eigenen Selbstwahrnehmung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten eine Öffnung des Hochschulzugangs erreicht werden konnte, die allen Gruppen ähnliche Partizipationschancen einräumt.

3.3 Österreich

Eine der ersten Studien im deutschsprachigen Raum, die mit dem Begriff der NTS operierte und zu dessen Verbreitung beigetragen hatte, ist die Untersuchung zu „Non-traditional-Students in Österreich" (Pechar & Wroblewski, 1998, 2000, 2012). Die Autor_innen versuchen hier, den Anteil an NTS gegenüber dem traditioneller Studierender zu ermitteln und dabei zu überprüfen, ob sich die von ihnen theoretisch konstruierten Studierendentypen auch in den empirischen Befunden nachweisen lassen (Pechar & Wroblewski, 1998, S. 26ff.). NTS wurden im Rahmen der Studie über die Art des Hochschulzugangs, den Zeitpunkt des Eintritts in das Hochschulsystem sowie über die Studienintensität (Teilzeit- oder Vollzeitstudium) definiert (ebd., S. 2). Aus der Kombination dieser drei Dimensionen leiten die beiden Autor_innen vier Studierendentypen ab: (1) „traditional students" (Studienbeginn unmittelbar nach der Matura, keine reguläre Erwerbstätigkeit), (2) NTS, die direkt im Anschluss an die Matura ein Studium aufnehmen, allerdings über ein reduziertes Zeitbudget verfügen, (3) NTS, die nicht direkt an die Hochschule übergehen, da sie zunächst eine berufliche Tätigkeit ausüben, (4) Studierende, die über einen alternativen Zugangsweg an die Hochschule gelangen und das Studium mit vollem oder reduziertem Zeitbudget absolvieren (ebd., S. 2f.).

Mit diesem sehr weiten Verständnis kommen die beiden Autor_innen zu einem Anteil an NTS, der sich auf ca. 72 Prozent der Gesamtstudierendenzahl beläuft (ebd., S. 13 f.). Bei dieser Größenordnung stellt sich jedoch die Frage, ob es noch sinnvoll ist, eine begriffliche Einteilung in die beiden Kategorien traditionell und nicht-traditionell vorzunehmen, wenn bereits fast drei Viertel der Studierendenpopulation in die Gruppe der NTS fallen. Die Ursache dafür liegt primär in dem hohen Anteil der Teilzeitstudierenden, wobei hier die faktisch Teilzeitstudierenden[9] erfasst wurden.

Legt man die Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung, also diejenigen Zugangswege in Österreich, die mit dem Dritten Bildungsweg in Deutschland vergleichbar sind, zugrunde, so liegt der Anteil der NTS an allen Studierenden im

[9] Faktisch Teilzeitstudierende sind diejenigen, die in Vollzeitstudiengängen immatrikuliert sind, aber mit einem Zeitbudget unterhalb einer Referenzschwelle studieren. Diese Studierenden sind von der deutlich kleineren Gruppe derjenigen zu unterscheiden, die formell in Teilzeitstudiengänge eingeschrieben sind. Pechar und Wroblewski nennen in ihrer Studie keinen konkreten Referenzwert für ein Teilzeitstudium.

Studienjahr 2013/2014 bei sechs Prozent (Unger, 2015, S. 21f.). Dieser Anteil hat sich seit dem Studienjahr 2002/2003 verdoppelt. Dies relativiert die sehr breite Begriffsbestimmung in der Studie von Pechar und Wroblewski deutlich und zeigt noch einmal prägnant, wie stark hier statistische Aussagen zur Beteiligungsquote von NTS von der jeweiligen Definition beeinflusst werden.

Ein weiterer Aspekt, der ähnlich in anderen Länderstudien, wie z.B. in Großbritannien und Deutschland, thematisiert wird, beschäftigte sich mit der Haltung hochschulpolitischer Akteure gegenüber der Öffnung von Hochschulen für NTS. Hier konnte die Studie drei Einstellungsmuster aufzeigen, die von Indifferenz über Restriktion bis zur Akzeptanz reichen (ebd., S. 137ff.). Auch für Deutschland konnte nicht nur eine unterschiedliche politische Praxis der Bundesländer bei der Öffnung der Hochschulen gezeigt werden (Banscherus et al., 2016), sondern auch unterschiedliche Öffnungspraxen – „Willkommenskulturen" – der Hochschulen innerhalb desselben länderrechtlichen Rahmens (Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter, 2013; Wolter, Banscherus, Kamm, Otto & Spexard, 2014; Wolter 2015).

3.3 Schweden

Thunborg, Edström und Bron (2011) untersuchten Faktoren, die den Zugang, Studienerfolg und -abbruch von NTS in Schweden begünstigen bzw. hemmen. Schweden ist für dieses Thema ein besonders interessantes Land, weil es zu den „Pionieren" einer Öffnung der Hochschulen für Erwachsene bzw. Berufstätige zählt (Abrahamsson, 1986). Unter dem Begriff NTS wurden hier sogenannte „first generation students", Studierende nicht-schwedischer Herkunft sowie „mature students", die älter als 25 sind und über das 25:4-Modell[10] an die Hochschulen gelangten, subsumiert (Thunborg et al. 2011; Fußnote 2). Diese machten ca. 50 Prozent der gesamten Studierendenpopulation aus, wobei hier zusätzlich zu beachten ist, dass an schwedischen Hochschulen eine Quote von zehn Prozent NTS vorgeschrieben ist. Auch hier wird eine extrem weite Definition verwendet, die nicht nur von den anderen hier referierten abweicht, sondern auch Merkmale des Zugangs, der Vorbildung und der sozialen und nationalen Herkunft miteinander kombiniert. Dadurch fällt auch hier die Beteiligungsquote sehr hoch aus. Bei einer engeren Definition dürfte der Anteil weniger als die Hälfte betragen.

3.4 USA

Stellvertretend für die USA steht die in Kooperation mit dem National Center for Education Statistics entstandene Studie von Horn und Carroll (1996), die zwar zu den älteren Untersuchungen zählt, allerdings die Forschungslandschaft maßgeblich prägte. Sie hat maßgeblich dazu beigetragen, den Begriff ‚non-traditional undergraduates/students' zu popularisieren und diesen sehr divers zu definieren. Diese Studie wird immer wieder als Beleg zitiert, wie hoch der Anteil von NTS inzwischen in manchen Hochschulsystemen ist. Horn und Carroll wollten Trends in der Partizipation von NTS aufzeigen sowie die Persistenz und den Studienerfolg dieser Gruppe ermitteln. Interessant ist, dass diese Studie eine skalierte Definition von NTS entwickelt hat. NTS werden hier anhand von sieben Merkmalen[11] als „minimally non-traditional" (beim Vorhandensein eines der sieben Merkmale), „moderately nontraditional" (Vorhandensein von 2 bis 3 Merkmalen) oder „highly nontraditional" (Vorhandensein von 4 oder mehr Merkmalen) kategorisiert. Diese sehr weite Definition führt jedoch wiederum dazu, dass die Bezeichnung ‚nichttraditionell' fließend und tendenziell eher vage wird, zumal die Differenzierung nach der Zahl der Merkmale zu ganz willkürlichen Kombinationen führt. Angesichts des über alle Merkmale hinweg ermittelten Anteils von ca. 64 Prozent kann – wie bei der österreichischen Studie – auch nicht mehr von einer Minderheit der Studierenden ausgegangen werden, die sich in dem definierten NTS-Bereich befinden, was in der Studie selbst kritische Anmerkung findet. Dieser Prozentsatz unterteilt sich in 14 Prozent der Studierenden, die als ‚minimally nontraditional' klassifiziert werden, und jeweils 25 Prozent, die auf die Kategorien ‚moderately' und ‚highly nontraditional' entfallen.

Bei der Analyse des Studienerfolgs lassen die Ergebnisse von Horn und Carroll darauf schließen, dass die Wahrscheinlichkeit eines nicht-erfolgreichen Studienabschlusses mit der „Nicht-traditionalität" der Studierenden steigt: Je nichttraditioneller die Studierenden anhand des Merkmalskatalogs eingestuft wurden, desto weniger beendeten aus der untersuchten Kohorte das Studium mit einem Abschluss. Insgesamt erlangten 31,3 Prozent der NTS einen Bachelor-Abschluss, unter den ‚highly non-traditionals' 11,7 Prozent (Horn & Caroll, 1996, S. 29). Diese Abschlussquoten liegen weit unter den für Deutschland ermittelten (Dahm & Kerst, 2016) – bei einer in den USA generell deutlich höheren Abbruchquote.

4 Begriffliche Differenzierung nichttraditioneller Studierender im internationalen Vergleich

Die hier vorgestellten Länderstudien verdeutlichen – erstens – die Heterogenität der Definitionen und Begrifflichkeiten, die in internationalen Studien zu NTS Anwendung finden. Zweitens zeigt sich die Vielzahl an Forschungsdesigns und methodischen Zugängen zu diesem Untersuchungsfeld.[12]

---

[10] 25 Jahre alt und vier Jahre Berufserfahrung als Voraussetzung des Hochschulzugangs

[11] Diese Kategorisierung basiert auf den folgenden Kriterien: verspäteter Übergang in die Hochschule, Teilzeitstudium, finanzielle Unabhängigkeit, Berufstätigkeit in Vollzeit, das Vorhandensein von Personen, die in einem Abhängigkeitsverhältnis zum/zur Studierenden stehen, alleinerziehende Elternschaft sowie alternativer Schulabschluss (Horn & Carroll, 1996, S. 41).

[12] Zu den unterschiedlichen Einteilungs- und Definitionsansätzen von NTS findet sich auch im Beitrag von Lübben, Müskens & Zawacki-Richter (2015) eine detaillierte Überblicksdarstellung.

Drittens wird deutlich, wie stark die Ergebnisse von den jeweils gewählten Definitionen und Untersuchungsansätzen abhängig sind. Viertens schlagen sich in dieser Vielfalt auch die jeweiligen Strukturmerkmale und Besonderheiten der nationalen Bildungssysteme nieder, so dass eine Untersuchung über NTS eine systemische und institutionelle Kontextualisierung erfordert. Mehrere Dimensionen lassen sich identifizieren, denen entlang sich die jeweiligen Konzepte von NTS differenzieren lassen.

- So wird erstens deutlich, dass das Alterskriterium – meist 25 Jahre beim Studienbeginn – noch immer eine dominante Rolle spielt (Rautopuro & Vaisanen, 2001; Osborne & Houston, 2012; Collins, 2000; Kasworm, 1993), obwohl dieses Kriterium keineswegs ausreicht, um eine solch heterogene Gruppe zu charakterisieren. Auch im internationalen Vergleich ist dieses Kriterium unscharf.
- Eine zweite Differenzierung, die in vielen Studien genutzt wird, erfolgt auf der Basis der Studienintensität, also nach dem zeitlichen Modus, in dem das Studium absolviert wird (Pechar & Wroblewski, 2000; Bron & Agélii, 2000), oder des Studienformats (Alheit et al., 2008).
- Das sozioökonomische Umfeld lässt sich als eine dritte Dimension der Zuordnung von Studierenden zur Gruppe der NTS feststellen. Dabei wird ein spezielles Augenmerk auf unterrepräsentierte Gruppen gelegt, z.B. ethnische Minderheiten oder Studierende eher benachteiligter sozialer Herkunft oder aus sog. „bildungsfernen" Familien (Schuetze, 2012; Thunborg & Bron, 2012; Osborne & Houston, 2012).
- Aufgrund ihrer Unterrepräsentanz zählten bis vor kurzem auch Frauen zu den nicht-traditionellen Studierenden. Wenngleich inzwischen in nahezu allen Ländern ein erhöhter Zuwachs weiblicher Studierender, z.T. sogar eine höhere Repräsentanz von Frauen in der Hochschulbildung festzustellen ist und damit Frauen nicht mehr (generell) als NTS betrachtet werden, sollte das Geschlechterkriterium nicht aus dem Blick geraten, da es hier starke hochschul- und fachspezifische Unterschiede gibt.
- Weitere Definitionsmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende sind die Art des Hochschulzugangs und die damit verbundenen Lebensverläufe, insbesondere Berufsausbildung und Weiterbildung vor dem Studium (Wolter et al., 2015) sowie eine Erwerbstätigkeit der Studierenden parallel zum Studium (Pechar & Wroblewski, 2012).
- Zudem konnte gezeigt werden, dass einige Untersuchungen Studierendentypen definieren, die über bestimmte Merkmalsausprägungen (Pechar & Wroblewski, 1998) oder entlang einer Skala entwickelt wurden, die Studierende in einem Spektrum von wenig bis stark nicht-traditionell einordnen (Horn & Carroll, 1996).

In diesen heterogenen Definitionsansätzen spielt die spezifische Struktur der nationalen Bildungssysteme eine essentielle Rolle, da deren strukturelle Besonderheiten die Zugangsmöglichkeiten von NTS entscheidend beeinflussen. In den beiden Sammelbänden von Schuetze und Slowey (2000, 2012b) werden die verschiedenen institutionellen Gegebenheiten der einbezogenen Länder[13] umfassend dargestellt, und es wird erkennbar, welche Hochschulsysteme und institutionellen Bedingungen eher eine Öffnung für NTS bieten und welche Systeme den Zugang erschweren oder weniger flexibel auf die Bedürfnisse dieser Gruppe reagieren. So unterscheiden sich Länder mit einer horizontalen Organisation des Hochschulzugangs, in denen Hochschulen oft über ein eigenes Auswahlrecht verfügen (z.B. in den USA), von Ländern mit einer vertikalen Struktur, in denen der Hochschulzugang an einen bestimmten Schulabschluss bzw. eine bestimmte Schulform gebunden ist (u.a. Deutschland, Österreich, Schweden). In einigen Ländern führen berufliche Ausbildungswege – zumindest prinzipiell – zur Hochschule, in anderen Ländern nicht oder es fehlen Modelle institutionalisierter Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene.

Großbritannien wiederum besitzt signifikante, aber geringere Anteile an lebenslang Lernenden, die sich auf spezielle Institutionen konzentrieren, häufig gerade nicht die prestigeträchtigsten Universitäten. Die Bildungssysteme Deutschlands und Österreichs (im Übrigen auch Japans) bieten dagegen kaum flexible Formate und Übergangsmöglichkeiten an, die NTS den Zugang an Hochschulen erleichtern würden. Dies trägt dazu bei, dass diese Länder eine sehr niedrige Partizipationsquote von NTS an Hochschulbildung aufweisen. In Deutschland wird die besondere Relevanz flexibler Studienangebote auch dadurch unterstrichen, dass diejenigen Hochschultypen, die eine zielgruppenorientierte Zugangspolitik und eine höhere Studienflexibilität aufweisen (wie z.B. private Einrichtungen und Fernhochschulen), einen deutlich höheren Anteil an NTS aufweisen als die weniger flexiblen Hochschulen (siehe dazu die Abbildung F2-2 in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 128).

5 Schlussfolgerungen: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland – eine strukturbasierte Definition

Die Heterogenität der Definitionen von NTS sowie die Bedeutung der institutionellen Logik der jeweiligen Bildungssysteme lässt (nicht nur) für Deutschland einen strukturbasierten Definitionsansatz erforderlich erscheinen. Dessen Chance liegt darin, NTS weniger über das Vorhandensein oder Nicht-

[13] In der Studie aus dem Jahr 2000 wurden zehn Länder einbezogen (Österreich, Deutschland, Irland, Schweden, Großbritannien, Kanada, USA, Australien, Japan, Neuseeland), 2012 weitere vier Länder (Portugal, Mexiko, Südafrika, Brasilien).

Vorhandensein bestimmter Merkmale zu definieren, sondern vielmehr über die durch das Bildungssystem vorgegebenen institutionellen Bedingungen und Strukturen. Im Falle Deutschlands würde das bedeuten, von der Segmentierung und wenig durchlässigen Ausdifferenzierung in berufliche und akademische Ausbildung und der zentralen Lenkungsfunktion des Abiturs auszugehen. Baethge (2006) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des ‚deutschen Bildungs-Schismas', das die „dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander" bezeichnet, die jeweils einer eigenen institutionellen Ordnung folgen (Baethge 2006, S. 16). Eine solche strukturtheoretische Definition von nicht-traditionellen Studierenden wäre einer Zielgruppenbestimmung, die auf unterschiedliche Merkmale aus verschiedenen Diskurskontexten zurückgreift, vorzuziehen. Damit könnte ein analytisch möglichst trennscharfer Begriff von NTS entwickelt werden, der die Durchlässigkeit und Offenheit innerhalb eines nationalen Kontextes weder über- noch unterschätzt.

Im internationalen Vergleich fällt die deutsche Organisation des Hochschulzugangs durch mehrere Besonderheiten auf: Die (Vor-)Entscheidung über den Hochschulzugang (und die damit verbundene Selektion) erfolgt nicht direkt an der Schwelle zur Hochschule durch ein hochschuleigenes Auswahlrecht (wie in vielen anderen Staaten), sondern wesentlich bereits im Schulsystem durch den jeweils eingeschlagenen Schulweg. Das Schulsystem ist nicht horizontal, sondern vertikal in Säulen gegliedert, und die Studienberechtigung wird exklusiv an eine bestimmte Institution – eben das Gymnasium – gebunden. Der „Königsweg" in die Hochschule führt über das Gymnasium und das Abitur, während die berufliche Bildung davon weitgehend ausgeschlossen oder nur über solche Institutionen eingebunden ist (Fach-/berufliche Gymnasien, Fachoberschulen), die einen schulischen Bildungsauftrag haben und keinen Berufsabschluss vermitteln.

Die bildungshistorisch verankerte deutsche Tradition, gymnasialer Bildung als Inbegriff allgemeiner Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren und innerhalb eines hierarchisch strukturierten Berechtigungswesens formal – im Blick auf die damit verbundenen Titel und Berechtigungen – zu privilegieren, hat sich in der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs deutlich niedergeschlagen. Diese besondere institutionelle Verfassung des Hochschulzugangs ist im Wesentlichen eine bildungsgeschichtliche Erbschaft. Die Vermittlung der Hochschulreife – in der doppelten Bedeutung dieses Begriffs: als formale Studienberechtigung und als tatsächliche Studierfähigkeit – wurde mit der Einführung des Abiturs zum Monopol des Gymnasiums. Eine besondere historische Signatur hatte die neue Institution der Reifeprüfung dadurch gewonnen, dass das Abitur gesellschaftlich immer mehr darstellte als einen bloßen Schulabschluss und eine formale Berechtigung. Da sich die Institutionalisierung des Abiturs und des Gymnasiums in einer eigentümlichen Symbiose mit den Bestrebungen des deutschen Bildungsidealismus vollzog, wurde das Abitur über seine bildungsrechtliche Funktion hinaus gleichsam zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht. Das Abitur war zugleich ein Kriterium individueller wie sozialer Distinktion und deutlich von der beruflichen Bildung abgesetzt.

Diese scharfe institutionelle und bildungstheoretische Trennungslinie hatte zur Folge, dass der gymnasiale Weg zur Hochschulreife eine noch heute nachwirkende institutionelle und bildungstheoretische Exklusivität gewann. Allgemeine gymnasiale Bildung und berufliches Lernen gründeten sich, so die zeitgenössische Legitimation, auf ganz unterschiedliche kognitive Strukturen und Wissenstypen, und die berufliche Bildung als erfahrungsgestütztes praktisches Lernen kann deshalb nicht für ein akademisches Studium qualifizieren. So bildete sich für den Hochschulzugang über das Gymnasium eine eigene institutionelle und curriculare Ordnung aus, welche die berufliche Bildung nicht nur nicht einschloss, sondern geradezu ausgrenzte. Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge von der beruflichen Bildung bzw. aus beruflicher Arbeit in die Hochschule einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als „legitimer" Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden am ehesten die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die Berufstätigen den nachträglichen Erwerb des Abiturs ermöglichen und damit das Stigma der „nur" beruflichen Qualifikation tilg(t)en.

Auch die in den letzten Jahren aufgebrochene Debatte über die Öffnung berufsbezogener Zugangswege zur Hochschule – heute oft unter dem Begriff des Dritten Bildungswegs – spiegelt diese bildungshistorische Erblast noch wider. Im Kontext dieser institutionellen Segmentierung, die inzwischen zwar etwas durchlässiger, aber noch keineswegs beseitigt ist, gibt es für Deutschland durchaus Sinn, den Begriff der NTS an die Differenzierung zwischen allgemeiner Schulbildung und beruflicher Bildung anzubinden. Auch wenn die Kultusministerkonferenz 2009 die Abschlüsse der beruflichen Fortbildung der allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt hat, an sich ein bemerkenswerter bildungspolitischer Schritt, so manifestiert sich darin doch zugleich insofern das immer noch vorhandene Misstrauen in die studienqualifizierende Wirkung der beruflichen Bildung, als andere Ausbildungswege nur mit Einschränkungen und bei Vorliegen zusätzlicher Voraussetzungen direkt zur Hochschule führen. Insofern wird mit dem Begriff nicht-traditionell unmittelbar das bildungspolitische Programm einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung angesprochen.

Literatur

Abrahamsson, K. (1986). *Adult Participation in Swedish Higher Education*. Stockholm: Almquist & Wiksell international.

Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11, 577-606.

Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (2001). Introduction and Overview. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Hrsg.), *International Handbook of Lifelong Learning*. Part 1 (S. 16-40). Dordrecht: Springer.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13-27.

Banscherus, U. (2016). *Lebenslanges Lernen an Hochschulen in Deutschland: eine Analyse der Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.

Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nichttraditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 295-319). Münster: Waxmann.

Brändle, T. & Lengfeld, H. (2016). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447-467.

Bron, A. & Agélii, K. (2000). Sweden. Non-Traditional Students in Higher Education in Sweden: From Recurrent Education to Lifelong Learning. In H. G Schuetze & M. Slowey. (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 83-100). London: Routledge.

Collins, T. (2000). Ireland. Adult Learners and Non-Traditional Students in Irish Higher Education. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 67-82). London: Routledge.

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). Stille Revolution? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule*, 105(4), 382-401.

Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 225-263). Münster: Waxmann.

Dollhausen, K., Wolter, A., Lattke, S., Scheliga, F., Banscherus, U. & Spexard, A. (2013). *Opening Higher Education to Adults*. Final Report. Brüssel: EU.

Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung?* Gütersloh: CHE.

Elsholz, U. (Hrsg.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium*. Bielefeld: wbv.

Freitag, W. K. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Grabowsky, S., Miethe, I. & Kranz, D. (2013). *Widening Participation – Maßnahmen und Outreach-Programme für Non-traditional Students in England*. Arbeitspapier 294. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H. & Dunbar-Goddet, H. (2008). The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education: A Successful Pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139-151.

Horn, L. J. & Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional Undergraduates. Trends in Enrollment From 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989-90 Beginning Postsecondary Students*. Washington, D.C.: U.S: Government Printing Office. Abgerufen am 13. Oktober 2015 von http://nces.ed.gov/pubs/97578.pdf

Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. (S. 165-196). Münster: Waxmann.

Kasworm, C. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, 25, 411-423.

Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nichttraditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W.B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29-51). Münster: Waxmann.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

OECD (1987). *Adults in Higher Education*. Paris: OECD.

OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

Osborne, M. & Houston, M. (2012). United Kingdom. Universities and Lifelong Learning in the UK – Adults as Losers, But Who Are the Winners? In M. Slowey & H.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 112-132). London: Routledge.

Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. (2004). Becoming a Mature Student: How Adult Applicants Weigh the Advantages and Disadvantages of Higher Education. *Higher Education*, 48, 291-315.

Otto, A. & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr". Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.* Band 1 (S. 197-223). Münster: Waxmann.

Pechar, H. & Wroblewski, A. (1998). *Non-traditional-Students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang.* Endbericht. Abgerufen am 15. Oktober 2015 von http://www.equi.at/dateien/non-traditional_students.pdf

Pechar, H. & Wroblewski, A. (2000). The Enduring Myth of the Full-Time Student: An Exploration of the Reality of Participation Patterns in Austrian Universities. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 27-47). London: Routledge

Pechar, H. & Wroblewski, A. (2012). Austria. Non-Traditional Students in the 2000s. In M. Slowey & H.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 25-42). London: Routledge.

Rautopuro, J. & Vaisanen, P. (2001). *Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfactions and learning outcomes.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lille, 5-8 September 2001. Abgerufen am 07. Januar 2017 von http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm

Schuetze, H. G. (2007). Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 6 (6)., 177-188.

Schuetze, H. G. (2012). Canada. Large Archipelago, Small Bridges and Infrequent Ferries: Lifelong Learning and Canadian Higher Education. In M. Slowey & H.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 135-156). London: Routledge.

Schuetze, H. G. (2014). From adults to non-traditional students to lifelong learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2), 37-55.

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (Hrsg.). (2000). *Higher Education and Lifelong Learners.* International Perspectives on Change. London: Routledge.

Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012a). All Change – No Change? Lifelong Learners and Higher Education Revisited. M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3-21). London: Routledge.

Slowey, M. & Schuetze, H. G. (Hrsg.). (2012b). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners.* London: Routledge.

Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64-80.

Thunborg, C. & Bron, A. (2012). Sweden. Higher Education and Lifelong Learning in Sweden. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 97-111). London: Routledge.

Thunborg, C., Edström, E. & Bron, A. (2011). *Motives for Entering, Dropping Out or Continuing to Study in Higher Education.* Paper presented at the Conference Access, Retention and Drop-Out: Experiences of Non-traditional Students in Higher Education in Europe. 7-8 April 2011.

Unger, M. (2015). *Nicht-traditionelle Studierende in Österreich.* Abschlussbericht der Arbeitsgruppe „Förderung nicht traditioneller Zugänge" der Österreichischen Hochschulkonferenz (HSK).

Wolter, A. (2000). Germany: Non-traditional students in German higher education. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 48-66). London: Routledge.

Wolter, A. (2012a). Germany: from individual talent to institutional permeability. Changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 43-59). London: Routledge.

Wolter, A. (2012b). Lebenslanges Lernen. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 191-197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolter, A. (2015). Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (3), 291-308.

Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.* Band 1 (S. 53-80). Münster: Waxmann.

Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8-39.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11-33). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorin und Autor

Fanny Isensee, M.A.
fanny-lynne.isensee@hu-berlin.de

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de